

* Zurück zur Übersicht über den Themenschwerpunkt

Standards der Medienbildung für Menschen mit Behinderung in der Schule

INGO BOSSE

Die Erarbeitung gemeinsamer Beschlüsse durch die Kultusministerkonferenz ist stets ein mühevoller Prozess. Zum einen, da Bildungsfragen in die Hoheit der Länder fallen und zum anderen da die Beschlüsse stets einen Kompromiss der zahlreichen Beteiligten darstellen. Daher verabschiedet die Kultusministerkonferenz nur Empfehlungen zu pädagogischen Fragen von weitreichender gesellschaftlicher und bildungspolitischer Relevanz. Damit kommt sie ihrer Aufgabe nach, auf bundesweite Qualitätsstandards hinzuwirken. Umso bemerkenswerter erscheint es daher, dass in den Jahren 2011 und 2012 gleich zwei Empfehlungen verabschiedet wurden, die beide enge Bezugspunkte zum Themenschwerpunkt dieses Heftes aufweisen: „Medienbildung in der Schule“ (Kultusministerkonferenz [KMK] 2012) und „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK 2011).

Damit bilden sich zwei Entwicklungen ab, welche die Schule noch auf Jahre hinaus beschäftigen werden. Medienbildung gehört zu den Bereichen, denen enorme Potenziale für die Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems zugesprochen werden (vgl. Schluchter 2010). In der Schule meint Medienbildung dabei sowohl das Lernen mit Medien als auch das Lernen über Medien. Lernarrangements, die mit modernen Medien arbeiten, sind sicherlich kein Allheilmittel für die weiterhin enormen Herausforderungen des inklusiven Unterrichts. Sie müssen stets eingebunden sein in pädagogische und didaktische Fragestellungen. In der „aktiven Auseinandersetzung mit Medien liegen allerdings wesentliche Möglichkeiten, um gemeinsame Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume zu schaffen. Die dabei gemachten Erfahrungen und erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen sind geeignet, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe zu verbessern“ (Initiative Keine-Bildung-ohne-Medien 2011, S. 10).

Wie der Rahmen für die Medienbildung an Schulen aktuell ausgestaltet sein sollte, formuliert die Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestages:

„Jede Schule sollte ein fächer- und jahrgangübergreifendes Medienbildungskonzept als Teil des Schulprogramms entwickeln und umsetzen. Das bedeutet die Verankerung von Medienbildung in den Prüfungen und Lehrplänen für alle Fächer. (...) Den Lehrkräften sind zur Umsetzung angemessene (didaktische) Hilfestellungen und Materialien zur Verfügung zu stellen. Auch muss die Medienbildung im länderspezifischen Qualitätsrahmen zur Schulentwicklung verankert werden. **Ebenso müssen die Belange von Menschen mit Behinderung sowie die besondere Situation sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher dabei Berücksichtigung finden.** [Hervorhg. I.B.] In der Umsetzung kann dies zu schulartspezifischen Besonderheiten führen. Zur Förderung der Medienbildung sozial Benachteiligter scheinen dabei insbesondere Ansätze geeignet, die dem Konzept der Ganztagsbildung folgen und an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert sind. Das bedeutet, dass sich Medienbildung nicht nur auf kognitive Aspekte beziehen soll, sondern auch symbolische, visuelle, körperliche und spielerische Elemente berücksichtigt.“ (Deutscher Bundestag 2012)

Die explizite Bezugnahme auf die besonderen Bedürfnisse von Heranwachsenden mit Behinderung stellt eine neue Entwicklung in Verlautbarungen zur Medienbildung an deutschen Schulen dar. Hier spiegelt sich die Verankerung der Leitvorstellung von Inklusion in immer weiteren gesellschaftlichen Bereichen durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 wider.

Standards der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung

Die oben genannten KMK-Beschlüsse sprechen das Thema Medienbildung für Menschen mit Behinderung weit weniger deutlich an. Sie lassen die Frage offen, wie dieses Lernfeld für Menschen mit Behinderung ausgestaltet sein sollte. Dies ist auch nicht

an allen Stellen notwendig. Im Zeitalter der Inklusion sollte der Rahmen für alle Schüler identisch ausgestaltet sein, es geht vielmehr darum einen Rahmen zu finden, der *auch* die spezifischen Bedürfnisse von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf zu berücksichtigt. Dieser Artikel unternimmt dazu einen ersten Versuch. Spezifika in der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung werden dabei unabhängig von der Schulform, d.h., sowohl für Förderschulen als auch für den gemeinsamen Unterricht beschrieben. Den Orientierungsrahmen bilden dabei die beiden genannten KMK-Beschlüsse und die vom Verband Sonderpädagogik erarbeiteten Standards der sonderpädagogischen Förderung (Wember/ Prändl 2009).

Mitgewirkt an den Qualitätsstandards für die Medienbildung mit Menschen mit Behinderung haben zahlreiche Mitglieder der Fachgruppe „inklusive Medienbildung“. Diese Fachgruppe innerhalb der GMK versteht sich als interdisziplinärer Zusammenschluss, um das Gebiet der Medienbildung mit Menschen in Theorie und Praxis weiterzuentwickeln und beteiligt sich entsprechend an medien- und sonderpädagogischen sowie bildungspolitischen Diskussionen. Die Fragestellungen, die zu diesem Artikel geführt haben, wurden hier intensiv diskutiert:

Wie kann Medienbildung Inklusionsprozesse unterstützen? Welche Kompetenzen in der Umsetzung von Unterricht mit Medien brauchen Lehrer/-innen? Welche Bedeutung hat die Zusammenarbeit von Lehrer/-innen und Medienpädagog/-innen? Welche Schwierigkeiten in der Zugänglichkeit und Barrierefreiheit bestehen in einer inklusiven Medienbildung? Darüber hinaus erschienen folgende Fragen bedeutsam: Welche Medien tragen nachhaltig zur Entwicklung von kompetenzorientiertem Fach-Unterricht bei? Welche Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung bestehen im gemeinsamen Unterricht? Welche Modifikationen dieser Medien zur Nutzung sind realisierbar? Welche Maßnahmen können die Nutzungswahrscheinlichkeit erhöhen? Welche Probleme erscheinen derzeit aus welchen Gründen nicht überwindbar?

Für die Medienbildung mit Menschen mit Behinderung heißt dies, Standards der Medienpädagogik und Standards der Sonderpädagogik miteinander zu verknüpfen. Dabei geht es „um den fairen Ausgleich zwischen den Interessen der benachteiligten und behinderten Menschen und den Interessen der anderen Mitglieder der jeweiligen sozialen Gemeinschaft, also z. B. zwischen den Interessen der behinderten und benachteiligten Kinder in einer Integrationsklasse, die besondere Lehr- und Lernmedien oder intensiven För-

derunterricht oder bestimmte technische Ausrüstungen im Klassenraum brauchen und den Interessen der Lerngruppe insgesamt, da für alle Lernenden in der Regel nur begrenzte Sachmittel und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen“ (Wember/Prändl 2009, S. 5).

Richtlinien, Lehrpläne, Curricula

An allgemeinbildenden Schulen hat der Bereich Medienbildung inzwischen überall in Deutschland Eingang in die Richtlinien, Lehrpläne und Rahmenpläne gefunden (vgl. Eickelmann/ Schulz-Zander 2008, S. 158). Förderschulen haben sich dieser Entwicklung mit deutlicher Verzögerung angeschlossen (vgl. Arp 2008). Aber auch hier erfährt die Förderung von Medienkompetenz eine immer größere Aufmerksamkeit. Als Indikator dafür kann der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dienen, der lange Zeit eine bewahrpädagogische und kritische Haltung zur Medienpädagogik einnahm. In aktuellen Richtlinien für den Förderschwerpunkt, wie für Bayern oder Baden-Württemberg, wird der Förderung umfassender Medienkompetenz große Bedeutung beigemessen. Das föderale Bildungssystem in Deutschland bringt es aber mit sich, dass die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern stark unterschiedlich verlaufen. In Bundesländern wie z.B. Nordrhein-Westfalen wird der Förderung der Medienkompetenz von Schülern mit geistiger Behinderung weiterhin keine Beachtung geschenkt (vgl. Bosse 2012b). Auch der mit dem Medienpass NRW neu geschaffene Kompetenzrahmen zum Erwerb von Medienkompetenz an nordrhein-westfälischen Schulen enthält bisher noch keine Spezifika für die Umsetzung an Förderschulen. Es gilt bei der anstehenden Akzentuierung und Aktualisierung der Medienbildung in solchen Instrumenten und bei der Novellierung von Lehr- und Bildungsplänen auch die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung mitzudenken. Die einzelnen Schulen können ihre spezifischen Gegebenheiten dann in Medienbildungskonzepten bzw. Medienbildungsplänen konkretisieren und so ihre spezifischen pädagogischen, organisatorischen, technischen und personellen Rahmenbedingungen berücksichtigen (vgl. KMK 2012).

Lehrerbildung und multiprofessionelle Kooperation

Medienpädagogik ist bisher nur fakultativ in die Strukturen der Studiengänge für Lehrämter zur sonderpädagogischen Förderung eingebunden. Sie sollte verbindlicher Teil der Studien- und Prüfungsordnungen werden (vgl. Schluchter 2012, Bosse 2012b). „Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Me-

dienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen. ... In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern.“ (KMK 2012, S. 7) Zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden *aller Schulformen* ist neben dem Kompetenzerwerb in der Medienbildung eine Auseinandersetzung mit inklusiver Beschulung und damit mit den spezifischen didaktisch-methodischen und organisatorischen Erfordernissen in der Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler unabdingbar. „Formen aktiver Medienarbeit finden en gros kaum Einzug in die Medienpraxis von Hochschule und Lehre. In dieser Perspektive hat sich die Medienpraxis an Hochschule und Schule Prinzipien wie Ressourcen- und Lebensweltorientierung, wie sie in Formen handlungsorientierter Medienpädagogik vertreten sind, anzunähern. (...) Weitergehend sind Praxisphasen in den Bereichen Medienbildung, Inklusion und inklusive Medienbildung in Schule und Unterricht auf Ebene von Hochschule und Lehre zu ermöglichen.“ (Schluchter 2012, in Druck) Um die Wahrscheinlichkeit der Medienbildung in der Praxis zu erhöhen, ist der Einfluss des medialen Habitus von Lehramtsstudierenden zu beachten, da eine große Gruppe von ihnen dem Einsatz von digitalen Medien kritisch gegenübersteht. Ein erfolgversprechender Ansatz ist es, „den eigenen medialen Habitus wie auch dessen Entstehungsprinzipien zunächst bewusst und dann reflexiv zu machen“ (Kommer 2010, S. 387). Jede Lehrkraft sollte über ein breites Basiswissen in der Medienbildung verfügen. Darüber hinaus sollte an jeder Schule ein Ansprechpartner mit besonderer Ausbildung im Hinblick auf Schüler/-innen mit Behinderung vorhanden sein.

Gerade im Sinne der benannten bildungspolitischen Dimension ist eine weitere Verzahnung von Medienpädagogik und Sonderpädagogik unabdingbar. Gleiches gilt für eine stärkere Zusammenarbeit mit allen Akteur/-innen, die den gemeinsamen Unterricht gestalten. Medienbildung kann einen wichtigen Beitrag für die Gestaltung inklusiver Unterrichtsarrangements leisten. „Gerade in diesem aktuellen Arbeitsfeld gilt es aber auch, Belastungssituationen und Bewältigungsmöglichkeiten (Hedderich 2009) angesichts der zu knappen personellen Ressourcen klar zu benennen.“ (Bosse/ Hedderich/ Tscheke 2009, S. 9) Wenn die Ausgestaltung inklusiver Medienbildung durch an der Schule vorhandene Ressourcen nicht möglich ist, kann eine sinnvolle Lösung in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern liegen. Die Medienpädagogik mit Menschen mit Behinderung in außerschuli-

chen Handlungsfeldern findet in diesem Beitrag aus Kapazitätsgründen keine Beachtung. Es sei aber darauf hingewiesen, dass sich auch dieser Bereich intensiv mit dem Thema auseinandersetzt und bedeutende Impulse für die Schule liefern kann (siehe dazu Ketzler/ Böhmig in diesem Heft). Der KMK-Beschluss zur inklusiven Bildung betont, dass solche „Kooperationen allen Beteiligten Möglichkeiten zur wechselseitigen Annäherung und zur Erfahrung von mehr Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander [erschließen]“ (KMK 2012, S. 15). Die Schulen haben vielfältige Möglichkeiten, Unterstützung durch Medienpädagog/-innen von außen zu erhalten. Solche interdisziplinären Kooperationen werden in der Regel auch finanziell unterstützt und bringen somit zusätzliche Ressourcen in die Schule (zahlreiche Beispiele in: Bosse 2012a).

Barrierefreiheit der Medien und sächliche Ausstattung

Voraussetzung für die Umsetzung einer Medienbildung für Alle ist die Realisierung der Gleichheit in den Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten (vgl. Rößner 2010, S. 559), die physische, intellektuelle, soziale und emotionale Fähigkeiten mit einbezieht. Barrierefreiheit ist weiterhin eine Grundvoraussetzung für die Partizipation an Medienbildungsprozessen. Das Wort Barriere bezieht sich aber nicht nur auf Hindernisse beim Betreten von Gebäuden, benutzen von Bahnen, Bussen, Flugzeugen und Schiffen. Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG) zielt 4 auf Handlungsautonomie durch den Abbau von Hindernissen in

- baulichen und sonstigen Anlagen,
- technischen Gebrauchsgegenständen,
- Systemen der Informationsverarbeitung,
- akustischen und visuellen Informationsquellen,
- Kommunikationseinrichtungen ... (vgl. BMAS 2006) ab.

Auf Grundlage barrierefreier Mediengestaltung ist es möglich, die Medien an die individuellen Bedürfnisse der Nutzer/-innen anzupassen. Dies betrifft ihre Handhabung, ihre Qualität für die Rezeption und das Verarbeiten, Verstehen und Anwenden (vgl. Miesenberger 2012). Mit der barrierefreien Gestaltung von Informations- und Kommunikationssystemen beschäftigt sich die Verordnung zur Schaffung für barrierefreie Informationstechnik, eine Ergänzung des BGG. Wesentliche Fortschritte in der *Nutzung* von Webangeboten konnten in den letzten Jahren durch die Weiterentwicklung assistiver Technologien erzielt werden.¹ Barrierefreiheit geht aber weit über den derzeit gesetzlich geforderten Stand hinaus. Beispielsweise müssten Alltagsmedien wie Zeitung und Fernsehen viel stärker zugänglich gemacht wer-

den, und zwar nicht über Spezialangebote, sondern im Mainstream. Dies bedeutet mehr Untertitel und Gebärdensprache im Fernsehen, barrierefreie elektronische Zeitungsangebote usw. Dies sind aber keine Aufgaben im Schulkontext. Für Unterrichtsmaterialien sollte es Standard werden, dass diese nicht aufwändig für Einzelpersonen erstellt werden müssten, sondern so gestaltet sind, dass sie von vornherein für alle Zielgruppen nutzbar sind.

Für den *Einsatz* von Medien heißt das ganz konkret: Es müssen Geräte mit dem gleichen Standard ausreichend zur Verfügung stehen. Es muss Lehrkräfte geben, die angemessen vertraut im Umgang mit dieser Technik sind (oder bereit, es zu werden), um die Lernumgebung und die Lernprozesse für gemeinsame Bildung zu planen. Gerade ältere Schüler/-innen sind dabei häufig Expert/-innen in eigener Sache, mit denen kooperativ geplant werden kann. Es muss Fortbildungsangebote geben, um den Umgang mit assistiver Technologie zu lernen. Die verantwortlichen pädagogischen Fachkräfte (Lehrkräfte oder Schulbegleiter) müssen vertraut sein mit der benötigten Technik – einschließlich der beeinträchtigungsspezifischen Bestandteile. Der Einsatz technischer Hilfsmittel sollte aber nicht zur Exklusion anderer pädagogischer Möglichkeiten führen – häufig ist es wesentlich sinnvoller, personelle Hilfen anzubieten.

Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Mediendidaktik²

Die grundlegende Prämisse einer Mediendidaktik, die auch die besonderen Bedürfnisse behinderter Schüler/-innen berücksichtigt, lautet „Technologien aus der alleinigen, funktionalen Verknüpfung mit Hilfsmitteln zu lösen und für sinnvolle pädagogische Anwendungskontexte zu öffnen“ (Schnaak/ Böhmig 2012, S. 21). Sie eröffnet allen Schüler/-innen ein möglichst großes Maß an Selbstständigkeit. Angebote sollen so gestaltet werden, dass Medienbildung für Alle, unabhängig von persönlichen Prädispositionen, möglich wird und für alle eine Bereicherung darstellt. Bei der Gestaltung von Unterricht sollte neben einer fundierten Fachdidaktik auch immer der persönliche Bezug zu Schülern gewahrt bleiben. „Beziehungen bilden den Rahmen und Kontext jeglicher Inhaltsvermittlungen. ... In der menschlichen Kommunikation wirken sich Beziehungen bestimmend auf gelungene oder misslingende Aktionen, auf gelingendes oder gestört erscheinendes Verhalten aus.“ (Reich 2006, S. 82) Bei Menschen mit Behinderungen geht es um Personen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Dementsprechend vielfältig sind auch die zielgruppenspezifischen Konzepte

der Medienbildung. Außerdem liegt in der inklusiven Medienbildung im Hinblick auf Menschen mit Behinderung eine grundsätzliche Aporie: Nimmt man eine psychophysische Schädigung als Ausgangspunkt, so verfestigt sich diese. Wird die psychophysische Schädigung vernachlässigt, so wird man dem individuellen pädagogischen Bedarf nicht gerecht. Daher geht es immer um eine Gratwanderung, welches Gewicht einer Beeinträchtigung beigemessen wird (vgl. Bleidick 1999, S. 126f.). Durch das Mithedenken der spezifischen Bedürfnisse von Schüler/-innen mit Behinderung werden zahlreiche Bedarfe berücksichtigt und Inklusion unterstützt. Grundsätzlich ist eine inklusive Mediendidaktik nutzerfreundlich. Das bedeutet, um möglichst alle Schüler/-innen zum kompetenten und mündigen Umgang mit Medien anzuleiten, müssen Methoden und Erklärungsweisen gefunden werden, die für denjenigen verständlich sind. Der jeweilige Kompetenzrahmen muss daher individuell zugeschnitten werden. Grundsätzlich werden eine leicht verständliche Sprache, allgemeingültige Pictogramme und eindeutiges Bildmaterial verwendet. Inklusive Mediendidaktik liefert Erklärungen und eindeutige Handlungsanweisungen und berücksichtigt neben der Sprachebene auch das Lernen auf auditiver, haptischer und visueller Ebene. Formen aktiver Medienarbeit, die den Grundprinzipien des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts folgen, sind zu bevorzugen.

Expertenwissen zu den Notwendigkeiten, die sich aus den jeweiligen Beeinträchtigungen ergeben, wird in der Ausbildung von Lehrkräften zur sonderpädagogischen Förderung vermittelt.

Auseinandersetzung mit der Darstellung von Behinderung in den Massenmedien

Medienkonsum prägt gesellschaftliches Orientierungs- und Deutungswissen. Medien dienen somit der Identitätsbildung und Selbstvergewisserung. Verantwortliche für Bildungsprozesse müssen sich mit dem von und in Medien geprägten Bild von Behinderung und behinderten Männern, Frauen, Kindern, Jugendlichen beschäftigt haben, um Auseinandersetzungprozesse der Schüler/-innen angemessen begleiten zu können. Das Thema Behinderung wird durch seine häufigere Darstellung in den Medien in den Mainstream gerückt und von der Bevölkerung deutlicher wahrgenommen. Im Sinne eines Disability Mainstreaming sollte eine Behinderung aber nicht immer explizit zum Thema gemacht werden, sondern Menschen mit Behinderung im Sinne der Inklusion einfach dazugehören. In der Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen sind auch Prozesse

(nur) unter Peers bedeutsam. Diese Austauschprozesse sollten unter Schüler/-innen mit ähnlicher Behinderungserfahrung möglich sein. Medienbildung mit Menschen mit Behinderung bieten Möglichkeiten des kulturellen Selbstausdrucks, die massenmedialen Darstellungsweisen eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung entgegengesetzten können. Voraussetzung dafür ist, dass die produzierten Medien Ernstcharakter haben, d.h., allgemeinen Qualitätsvorstellungen entsprechen und der Öffentlichkeit präsentiert werden.

Evaluation und Forschung

Bei der Messung der Qualität von Bildung liegt immer die methodische Schwierigkeit vor, dass diese Prozesse nicht materiell sind. Auch die Ergebnisse sind immateriell. Sie artikulieren sich als Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden. Dennoch gilt es, sich Fragen der Qualitätsmessung nicht zu verschließen, die aber Ressourcen- und Prozess-orientiert und nicht Output-orientiert ausgerichtet sein müssen. Zweifelsohne benötigen wir für Professionalisierungsprozesse in der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung die Sicherstellung der Ressourcen- und Prozessmerkmale, die hier als Mindeststandards formuliert wurden. Die Ergebnisseite kann sich aber nur an einer individuellen Norm des Lernfortschrittes orientieren und muss dementsprechend offen bleiben. Dies bleibt eine Herausforderung für die gegenwärtig intensive Erarbeitung von Kompetenzrahmen für die Medienbildung. Es sollte deutlich werden, dass die Ressourcen, Prozesse und Ergebnisse hier individuell anzupassen sind.

Für die Universitäten ist es notwendig, in ihre Aktivitäten im Bereich der Medienbildung in Forschung und Lehre zu investieren. Das bedeutet zum Beispiel Forschungsprojekte zur Verankerung der „Medienpädagogik in der sonderpädagogischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden“ (vgl. PH Ludwigsburg 2010) zu forcieren. Eine theoretisch-empirische Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von sozialer Ungleichheit und (inklusive) Medienbildung ist darüber hinaus dringend zu bearbeiten. Weitere Forschungsdesiderate stellen qualitative Untersuchungen zum Mediennutzungsverhalten, zur Mediensozialisation und zur Medienkompetenz von Menschen mit Behinderung dar. Von hoher Praxisrelevanz wären qualitative Untersuchungen zur Verwendung digitaler Medien innerhalb differenzierter Fördersettings und den damit verbundenen Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen, um davon ausgehend zielgruppenspezifische Praxiskonzepte weiterzuentwickeln und zu etablieren.

Um die Medienbildung mit Menschen mit Behinderung dauerhaft zum Erfolg zu führen,

bedarf es weitergehender Anstrengungen medienpädagogischer Begleitforschung unter den Aspekten Sichtung, Erprobung und Optimierung. Bisher werden die bemerkenswerten vorhandenen Modelle häufig von einzelnen Personen getragen, so dass eine Verankerung in der Schule nicht gesichert ist. Zur Optimierung muss der Weg von der Einzelmaßnahme zur systematischen Verankerung in Schulen gefunden werden, wie sie z.B. durch ein Lernmanagementsystem möglich wird (siehe Assenmacher in Bosse 2012a, in Druck).

Anmerkungen

- 1 Eine Online Datenbank zu unterstützenden Technologien findet sich unter <http://www.barrierefrei-kommunizieren.de/datenbank>
- 2 vgl. Meister und Schnell in Moser 2012

Literatur

Arp, Matthias (2008): Computer und geistige Behinderung: Neue Medien in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken.

Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS-Verlag.

BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat „Information, Publikation, Redaktion“ (Hrsg.) (2006): Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen - Ein Beitrag zur Umsetzung des Benachteiligungsverbotes im Grundgesetz. Bonn.

Bosse, Ingo/ Hedderich, Ingeborg/ Tscheke, Jürgen (2009): Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung? Bericht aus dem Workshop. In: VDS-Landesverband Sachsen e.V.: Landesmitteilung Heft 1, S. 8-14.

Bosse, Ingo (2012): Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - in Universität und Schule. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427-449.

Bosse, Ingo (Hrsg.) (2012a): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation. Band 45.

Bosse, Ingo (2012b): Partizipation von Menschen mit Behinderung. In: Lutz, Klaus/ Rösch, Eike/ Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement mit Netz und doppelten Boden. München: kopaed, S. 177-186.

Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.

Eickelmann, Birgit/ Schulz-Zander, Renate (2008): Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien. In: Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter/Pfeiffer, Rolf/ Schulz-Zander, Renate (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 157-195.

Hedderich, Ingeborg (2009): Burnout: Ursachen, Formen, Auswege. München: C. H. Beck.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich.

Meister, Ulrike/ Schnell, Irmtraud (2012): Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, Vera: Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184-189.

Miesenberger, Klaus (2012): Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In Bosse, Ingo (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation. Band 45. (in Druck)

Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (2011): Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. http://303279.webtest.goneo.de/kongressdokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf (abgerufen am 5.10.12).

Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch zum Methodenpool. 3. neubearb. Aufl., Weinheim.

Rößner, Michael (2010): Partizipation, Exklusion und Inklusion von jugendlichen Mediennutzern im Internet. Zur lebensweltlichen Relevanz der barrierefreien Zugänglichkeit. Eine empirische Studie. Diss. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5582/pdf/DissRoessner.pdf> (abgerufen am 31.07.2012).

Schnaak, Thomas/ Böhmig, Susanne (2012): Inklusive Medienpädagogik – was ist das? In: Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit und Bildungsgesellschaft (Hrsg.): Materialien für eine inklusive Medienpädagogik, S. 17-21.

Schluchter, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed.

Schluchter, Jan-René (2012): Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: Bosse, Ingo (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation. Band 45.

Wember, Franz B./ Prändl, Stephan (Hrsg.) (2009): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.



Dr. Ingo Bosse

Studium der Sonderpädagogik in Dortmund. Nach Tätigkeiten an Schulen für geistige Entwicklung und für körperliche und motorische Entwicklung wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig. Seit 2010 Vertretungsprofessur im Lehrgebiet motorisch-körperliche Entwicklung, (neue) Medien und Technologien der TU Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: zielgruppenspezifische und inklusive Medienbildung, Darstellung von Behinderung in den Medien, Integrationshilfe. Sprecher der GMK Fachgruppe inklusive Medienbildung.